PARECER SOBRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 3ª VERSÃO

Fernando Jaime González
Unijuí

O parecer a seguir foi emitido após de ler os seguintes textos:

- Introdução [BNCC] (13 páginas).

- Introdução Ensino Fundamental (7 páginas);

- 4.3 A área de Linguagem no Ensino Fundamental (4 páginas);

- 4.3.3 Educação Física (20 páginas);

Um parecer sempre se faz de um olhar posicionado. Por tal motivo, entendo importante explicitar que:

- Sou favorável à existência de uma BNCC como uma referência nacional para a formulação dos currículos de Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Nesse sentido, entendo ser importante que o documento apresente um grau de especificação que permita alinhar o trabalho realizado nas instituições educacionais e nos sistemas de ensino, contudo, sem homogeneizar os programas escolares. Sendo a tendência à homogeneização um dos problemas mais sérios de propostas como estas.

- Participei da equipe de especialistas que elaborou a Primeira e Segunda versão da BNCC (2015 e 2016), bem como de outra que produziu um documento "complementar" anterior, denominado "Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento" (2013 e 2014). Isso significa, que tenho muito envolvimento pessoal com o processo e ficaria decepcionado se todo o esforço coletivo que acompanhei durante todo este tempo não se consubstanciasse num documento "defensável" que permita ter uma base comum para novos avanços.

- Também que fiz parte da comissão de especialistas que elaborou a proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Lições do Rio Grande, 2009). Nessa oportunidade, a matriz teórica que orientou os trabalhos era próxima à que identifico nos documentos analisados da 3ª versão da BNCC e, por tal motivo, entendo ter experiência na formulação de propostas curriculares orientadas por "competências".

- Finalmente, manifesto meu receio sobre o processo finalização da BNCC. Não se trata de uma preocupação com a qualidade técnica da equipe responsável, e sim do clima político que envolve o trabalho.

Estou convencido que a BNCC não tem futuro, caso o mesmo seja "reduzido" a um documento normativo de base exclusivamente técnica e perca sua condição de "acordo" nacional sobre os "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" de crianças e adolescentes. Acordo no qual necessitam participar "todos" os setores que entendam que tem algo a dizer sobre o tema.

Não assegurar a ampla participação da comunidade nesta nova versão da BNCC, dadas as mudanças de concepção curricular, poderá fazer que muitas das pessoas que já participaram do processo não se reconhecerem no novo texto. O que levaria a uma perda de legitimidade irrecuperável para o documento curricular.

Para organizar meus apontamentos sobre os documentos analisados organizei o texto de forma esquemática. Primeiro, comento os documentos em sequência, do geral para o específico. Segundo, tentando apresentar um trabalho detalhado, a maioria dos apontamentos se constitui de 3 partes: a) a identificação do Excerto ou Tópico comentado; b) a Observação (problema ou limite apontado) e c) a Proposta, que consiste, quando possível, numa sugestão para avançar em relação à crítica apontada no ponto anterior. Quando não consegui formular proposta apontei o que deveria ser procurado numa eventual modificação.

INTRODUÇÃO BNCC

Já na introdução é perceptível que o documento passou por um claro enxugamento, o que seguramente tem seus pontos positivos. Contudo, também há um custo por isso. Um ponto que ficou bastante claro após da leitura das "críticas" à primeira versão da BNCC, é que as solicitações iam na direção de pedir mais explicação e não menos, sobre os diferentes pontos apresentados na BNCC. As pessoas (leitores críticos e professores que participaram do portal) demandavam entender melhor. Em parte, isso se refletiu no tamanho da 2ª versão.

Dessa forma, ainda que contar com um documento mais enxuto possa ser interessante, isso não deveria sacrificar explicações fundamentais para a comunidade escolar apoiar a BNCC por seu conteúdo.

O segundo ponto que se destaca, é que o documento tem continuidades e descontinuidades com o anterior. Entre as continuidades, se destacam os "direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento" organizados em princípios éticos políticos e estéticos e parágrafos importantes vinculados à explicitação. Também são importantes as continuidades nos demais documentos analisados.

Contudo, também tem mudanças importantes. A inclusão de Competências como vetor organizador da BNCC não é algo menor, trata-se de uma mudança estruturante do documento. Converter a BNCC num "Currículo por Competências" é uma virada "radical" que, por tanto, deve ser explicada e justificada.

Explicada do ponto de vista técnico, já que é um tipo de organização curricular que não fazia parte do desenho original, não foi demandado pelos avaliadores críticos da primeira versão[1], nem se desdobra de algum tipo de acordo anterior como o representado pelas DNC (BRASIL, 2013)[2]. É uma decisão vinculada apenas aos grupos técnicos que neste momento, por circunstancias externas ao educativo, cuidam da terceira versão BNCC.

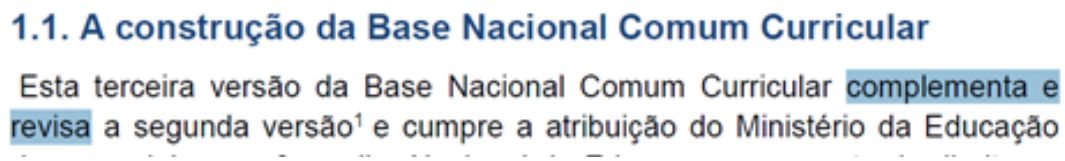
Justificar, dado que na literatura acadêmica-científica brasileira a ideia de um "currículo por competência" é altamente questionada pelas suas implicações na formação dos alunos. Críticas tão contundentes não podem ser ignoradas. Caso se mantenha a proposta de um "currículo por competências", no momento da sua explicação, a BNCC necessariamente deve se posicionar em

[1] Conferir os centos de relatórios analíticos da primeira versão em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos

[2] BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

relação as críticas que colocam em suspeita o tipo de formação propiciada por um currículo dessa natureza.

Excerto 1.1



1.1. A construção da Base Nacional Comum Curricular

Esta terceira versão da Base Nacional Comum Curricular complementa e revisa a segunda versão[1] e cumpre a atribuição do Ministério da Educação

Observação 1.1

As mudanças propostas, que passam pela incorporação do "operador curricular" Competências (gerais, específicas por área, específica por componente), e a exclusão dos "Eixos de Formação" e "Objetivos gerais de formação das áreas", não são contemplados pelas expressões "complementa" e "revisa".

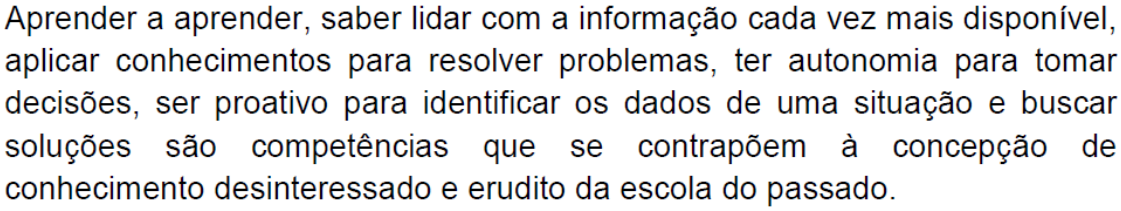
Na BNCC (2ª versão), os "Eixos de Formação" foram referenciados nos objetivos estabelecidos Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos com o propósito de articular o currículo ao longo de toda a etapa. E, em relação a esses eixos, foram definidos "Objetivos gerais de formação das áreas" de conhecimento.

Sem entrar no mérito das articulações realizadas, há sim na 2da Versão um esforço de explicitar a relação entre a BNCC e os documentos marcos que pautam a proposta, em particular as DCN (BRASIL, 2013)[3]. Logo, a exclusão destes "dispositivos" curriculares deveriam ser objeto de uma mais clara explicação/justificativa.

Proposta

Fazer uma descrição precisa das mudanças apresentadas nesta versão ao respeito da incorporação do dispositivo "Competência" para organizar o currículo. Inclusive a articulação da proposta com o conteúdo das DCN (BRASIL, 2013).

Excerto 1.2



Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito da escola do passado.

Observação 1.2

O currículo por competências é fortemente associado à ideia de formação instrumental, à uma formação limitada de um trabalhador competente e adaptado, e não à preparação das novas gerações para do exercício da cidadania, particularmente, num país como Brasil, marcadamente injusto e desigual. Isso significa que cada vez que se a BNCC faz menção as competências,

[3] BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

enquanto “aprendizagens pretendidas”, deveria deixar muito clara a distância que a separa de teorias que usam as competências com um sentido restrito (conf. Teoria do Capital Humano) e explicitar as aprendizagens pretendidas para a atuação na esfera pública.

Proposta 1.2

No excerto selecionado, por exemplo, deveriam ser acrescidas as competências que habilitem os indivíduos à participação pública[4], como as competências argumentativa, proposicional e decisória em função de interesses comuns[5], bem como a de “interrogar os fundamentos de nossas certezas individuais e sociais”[6].

Excerto 1.3

Os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências

Segundo a LDB, na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de **competência**.

Observação 1.3

Como sinalizado anteriormente a ideia de um “currículo por competências” é muito questionada pelo risco de reduzir a proposta ao desenvolvimento de competências alinhadas apenas com a preparação para o trabalho[7]. Nesse sentido, entendo fundamental o BNCC aprofunde a discussão sobre o tema, mostrando claramente que não é uma concepção reducionista de competência que a orienta, bem como explicitar qual é essa concepção.

A própria expressão de que o conhecimento se “aplica” não ajuda. O conhecimento se “mobiliza” porque não há “formulas” (procedimentos cognitivos conhecidos a priori) para a maioria dos problemas que as pessoas vão a enfrentar a partir de sua formação que lhes permitiria “aplicar” qualquer conhecimento.

Expressões como “conteúdos curriculares ao serviço” parecem colocar em segundo plano os conhecimentos como se o desenvolvimento das competências fossem possíveis sem conteúdo. Coincido com a ideia que a BNCC deve ser orientada pela definição das “aprendizagens pretendidas”, e que explicitar as competências esperadas muito ajuda, diferente de fazer uma

---

[4] BRAYNER, Flávio H. A. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.
_____. Educação popular e “competência republicana”. In: **Reunião Anual da Anped**, 29., Caxambu, 2006. p. 12.

[5] “Não se trata, em seguida, de competências que podem ser «apropriadas» pelos indivíduos isolados: elas só fazem sentido na relação com o Outro” (BRAYNER, 2006, p. 5)

[6] Ibid (p.9)

[7] Conferir também: http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curcom.html

lista de conteúdo. No entanto, a escrita deveria valorizar os conhecimentos escolares na apresentação de seu papel fundamental no desenvolvimento das competências.

Proposta 1.3

1.3.1. Sobre a explicitação

Não pretendo que escrevam algo como o que segue, apenas mostrar como a BNCC poderia ser posicionada claramente no campo das "teorias das competências". Fragmento do texto Lições do Rio Grande (2009, p. 114-5).

1. Competências da Educação Física na educação básica

Entre as diferentes acepções de competência usadas em educação, duas se destacam: (1) a que se refere a uma hipotética capacidade humana, responsável pela mobilização de diferentes recursos cognitivos (saberes, informações, estratégias), motores (habilidades) e atitudinais (valores, normas), para atuar de forma apropriada em um conjunto de situações que guardam alguma similaridade; e (2) a um princípio de organização curricular (diretamente vinculada à acepção anterior), uma forma de expressar/descrever intencionalidades educativas que orientam um projeto curricular.

Quanto ao entendimento como capacidade humana, Bernstein (2003) aponta que a noção de competência emerge na década de 60 e 70 no campo das Ciências Sociais e da Linguística como um conjunto de procedimentos que, em linhas gerais, permite ao sujeito "fazer parte do mundo e construí-lo". Nesse período, as competências foram entendidas como algo intrinsecamente criativo e adquirido em processos de interação informais.

Quando a noção de competência oriunda das Ciências Sociais migra para o campo da Pedagogia, ela é "recontextualizada" (BERNSTEIN, 2003). E dentro deste campo, passa a ser usada para descrever a capacidade, hipotética e aprendida, de mobilizar, integrar e harmonizar recursos, como: informações, saberes, atitudes, conhecimentos teóricos ou metodológicos, esquemas motores, de percepção, avaliação para o sujeito tomar decisões e atuar frente a situações complexas que acabam surgindo no dia-a-dia. É importante sublinhar que este conceito carrega uma multiplicidade de significados e, por isso mesmo, toda vez que se usa o termo competência é preciso tornar visível o entendimento que se pretende adotar.

Um dos significados mais salientes do conceito de competência está relacionado à discussão sobre formação profissional em meio às mudanças na organização econômica mundial dos anos de 1970 e 80. Entre tantos desdobramentos, estas mudanças impulsionaram a incorporação de novas tecnologias e do *toyotismo*[1] na organização do trabalho. A formação dos profissionais, nesta época, passou a ser criticada pela excessiva teorização e pela baixa vinculação com a intervenção prática. As críticas efetuadas por instituições internacionais, tais como o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, pareciam indicar uma única direção nas mudanças no campo da formação: reformar os sistemas educacionais com o objetivo de qualificar melhor as pessoas para enfrentar um mundo cada vez mais competitivo. Neste contexto, o conceito fica restrito à capacitação do "novo" trabalhador, visando sua adaptação às exigências do mercado.

Essa ideia tem merecido diversas críticas de setores sociais que veem a educação como uma forma de contribuir na formação do cidadão, e não como uma mera preparação para o mundo do trabalho. Portanto, as competências não podem se restringir àquelas voltadas ao bom desempenho em um emprego, elas também devem contemplar competências que possibilitam pensar e agir no mundo em busca de melhores condições de vida para todos em um sistema democrático.

Em consonância com a ideia anteriormente descrita, o conceito de competência também pode ser usado como operador da organização do currículo. No contexto brasileiro, durante as últimas décadas, os gestores de políticas educacionais geraram um conjunto de reformas que tiveram como eixo central a elaboração de documentos curriculares. Nesse movimento, foram instituídos, em diferentes níveis do sistema educacional nacional, parâmetros, diretrizes e processos de avaliação externa (ENEM, ENAD, SAEB),

sustentados fundamentalmente no conceito de competência.

A centralidade da competência na organização curricular nacional é apontada por certos setores educacionais como um modo de dar continuidade às teorias da eficiência social ou da pedagogia dos objetivos. Este tipo de análise vê todo e qualquer projeto curricular estruturado por competências como um documento marcadamente instrumental, comportamentalista e fragmentado, mais comprometido com a formação do capital humano do que com cidadãos capazes de se engajar no processo de democratização da sociedade.

No entanto, mesmo que uma noção mais estreita de competência possa ter prevalecido em alguns documentos curriculares brasileiros, é importante lembrar que outros significados habitam, disputam e ampliam as possibilidades de entendimento deste conceito. Além do sentido técnico-instrumental, é possível trabalhá-lo "enquanto conhecimento necessário à compreensão e a atuação crítica quanto às questões de ordem ética, social e econômica" (LODI, 2004, p. 12). Agir de acordo com os princípios fundamentais da cidadania requer a aquisição de competências de cunho mais crítico, não necessariamente voltadas à empregabilidade. Para tanto, cada componente curricular da educação básica precisa estar pautado por esta noção mais ampla, e assim tratar de forma contextualizada suas competências específicas. No caso da

A inseparabilidade entre competência e conhecimento

Um currículo por competências não elimina nem secundariza os conteúdos. Sem conteúdos, recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos, não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir pertinentemente numa situação dada, portanto não se constituem competências. Os conteúdos são a substância do currículo e para tanto se organizam em áreas do conhecimento ou disciplinas. É preciso, portanto, construir um currículo que não se limite apenas às disciplinas, mas inclua necessariamente as situações em que esses conteúdos devem ser aprendidos para que sejam constituintes de competências transversais.

Isso significa que um currículo referido a competências só tem coerência interna se conteúdos disciplinares e procedimentos de promover, orientar e avaliar a aprendizagem sejam inseparáveis.

1.3.2. Sobre o cuidado na forma que se refere aos conhecimentos/conteúdos na BNCC

Igualmente não se pretende que escrevam dessa forma, mas dar um exemplo de como o tema pode ser abordado no texto da BNCC.

[...]

Fragmento do texto Lições do Rio Grande (2009, p.21).

Excerto 1.4

COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS (SOC)

COMPETÊNCIAS COGNITIVAS (COG)

COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS (COM)

Observação 1.4

Entendo que as denominações das competências carecem de paralelismo, além de serem demasiado "frágeis" na designação. Que competências não são pessoais e sociais? Que competências não são cognitivas?

Proposta 1.4

Deve se procurar uma denominação que facilite a compreensão da proposta. As denominações devem ser pensadas com muito cuidado.[8]

Excerto 1.5

> - Exercitar a **empatia**, o **diálogo**, a **resolução de conflitos**, a **cooperação** e o **respeito**.

> - Exercitar a **curiosidade intelectual** [...]

- Exercitar o **senso estético** para reconhecer, valorizar [...]

Observação 1.5

Estranhei o uso do verbo "exercitar" para indicar a "aprendizagem pretendida" nessas competências. "Exercitar" não marca a forma que esse exercício se pretende diferente da competência que diz "Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade [...]".

Proposta/Solicitação 1.5

As três competências se referem a aprendizagens muito importantes e devem ser formuladas de forma muito clara.

[8] O currículo Australiano, por exemplo, se refere a 7 tipos diferentes de capacidades gerais: *Literacy, Numeracy, Information and communication technology capability, Critical and creative thinking, Personal and social capability, Ethical understanding, Intercultural understanding*.

Excerto 1.6

As competências gerais da BNCC e a interdisciplinaridade

Observação 1.6

Inicialmente, fica bastante claro como a 3ª versão da BNCC "resolve" os dilemas da "interdisciplinaridade":

a) "É também prerrogativa de cada sistema de ensino e das escolas definir estratégias e ações didático-pedagógicas que possam promover a abordagem interdisciplinar entre os diferentes componentes e áreas curriculares" (p.3);
b) "Na BNCC, tal esforço se materializa na proposição dos três grupos de competências gerais para referenciar a organização dos currículos escolares" (p.10).

Contudo, tem dois pontos vinculados aos "temas" não-disciplinares sobre os quais a BNCC deveria referir-se: a) temas de primeira grandeza a serem abordados pela escola e b) temas que são "imposto" ao sistema formal de ensino por leis fora da LDB.

No primeiro caso, produze estranheza a não menção de temas "transversais", "integradores" ou "especiais". Independente da denominação, é consenso de que existem um conjunto de temas que devem ser tratados na escola dada sua transcendência social e a necessidade de preparar as novas gerações para lidar com eles. Seguramente quais são esses temas é menos consensual e, muitas vezes, gerador de grandes polêmicas. Ainda assim, a BNCC não pode ser omissa sobre a questão ambiental e da igualdade de gênero, entre tanto outros que hoje estão plasmados nas diretrizes curriculares dos estados.

No segundo caso, a 3ª versão da BNCC nada diz sobre os temas que derivam do ordenamento legal que agregam responsabilidades ao sistema de ensino. Por exemplo, a Lei 11.645/2008 e a Lei 10.741/2003 entre tantas outras.

Proposta/Solicitação 1.6

Incluir/Explicitar "temas" que por sua importância social a escola, sob nenhum ponto de vista, poderia deixar de tratar e a BNCC indicar. Em minha perspectiva não podem faltar um que trate da questão ambiental, o respeito à diversidade cultural e religiosa e a igualdade de gênero.

2. A Estrutura da BNCC

Excerto 1.7

No **Ensino Fundamental** e no **Ensino Médio**, as **competências gerais** são garantidas por meio de **competências específicas** de cada uma das quatro **áreas do conhecimento** (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). Cada competência específica expressa uma ou mais competências gerais, correlação essa indicada em cada área.

As competências específicas, por sua vez, orientam e integram a definição das **habilidades (objetivos de aprendizagem)** dos **componentes curriculares** de cada área nos diferentes anos de escolaridade.

Observação 1.7

Em linhas gerais, posso dizer que a explicação da “estrutura do documento” não é clara. Por exemplo, a menção as “competências específicas do componente” nem sempre aparecem.

No excerto acima fica claro que das “competências específicas por área” “se orientam e integram a definição das habilidades (objetivos de aprendizagem) dos componentes”. No entanto, na próxima seção se diz que as “habilidades (objetivos de aprendizagem)” se originam das “competências específicas dos componentes” e estas das competências da área.

Além disso, aparece aqui um novo operador curricular “habilidades” junto à expressão “objetivos de aprendizagem” entre parênteses. São tratados por sinônimos?

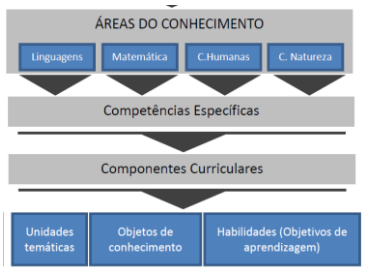
Por fim aparecem outros dois operadores que tampouco são descritos/explicados. No entanto, vão a conduzir a organização da BNCC!

Proposta/Solicitação 1.7

a) As descrições necessitam ser claras e consistentes ao longo de todo o documento.
b) Será importante NÃO USAR o conceito “Habilidade” como operador curricular. Esse conceito tem se mostrado pouco útil para pensar a organização dos currículos dada sua relação subordinada com o conceito “Competência”, que na proposta atual apresenta 3 níveis diferentes (gerais, específicas por área, específica por componente). Neste marco a recomendação é manter a descrição das “aprendizagens pretendidas” formuladas e denominadas como “objetivos de aprendizagens”.
c) Explicar com muita propriedade cada um dos “operadores curriculares” utilizados para descrever a BNCC. É complementarmente inapropriado usar termos como “Unidade Temática” e “Objetos de conhecimento” sem a devida explicação.

Excerto 1.8

Figura



Observação 1.8

Nessa parte do gráfico, não se identificam as “competências específicas por componente”.

Proposta/Solicitação 1.8

Incorporar as respectivas competências.

INTRODUÇÃO ENSINO FUNDAMENTAL

Excerto 2.1

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. Como apontam as DCN,

Observação 2.1

A nova versão reduz de 3 para 2 anos o ciclo de alfabetização. No caso específico da Educação Física essa mudança altera a lógica de organização dos ciclos que compõem os Anos Iniciais na atual proposta.

Proposta 2.1

Caso se mantenha um ciclo de alfabetização de 2 anos se sugere que a Educação Física adeque sua organização curricular propondo uma Ciclo 1 de 2 anos e um ciclo 2 de 3 anos de duração.

Tópico 2.2

4.1 O Ensino Fundamental no Contexto da Educação Básica

Observação 2.2

No tópico assinalado, no qual se faz uma descrição das características dos alunos dos Anos Iniciais, primeiro, e dos Anos Finais, na sequência nada se menciona em termos gerais sobre as transformações nas suas possibilidades de aprender novos movimentos e nas modificações no corpo. O Ensino Fundamental coincide com uma fase da vida onde as possibilidades de movimento se transformam radicalmente e uma escola atenta a essas mudanças é fundamental para propiciar aprendizagens que são mais difíceis em etapas posteriores[9].

Proposta/Solicitação 2.2

Nessa parte do texto devem ser realizadas menções explicitas sobre a ampliação nas possibilidades de aprendizagem com o corpo.

[9] PNUD/INEP. Caderno de Desenvolvimento Humano sobre Escolas Ativas no Brasil: 2016. Brasília: PNUD/INEP, 2016.

4.2. As áreas de conhecimento e os componentes curriculares do Ensino Fundamental

Excerto 2.3

> Desse modo, tais competências específicas possibilitam a inter-relação e a **articulação horizontal** entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares. Além disso, possibilitam a articulação vertical, ou seja, a

Observação 2.3

Parece que o primeiro excerto não está correto: são as competências específicas [das áreas] as que permitem a articulação horizontal entre as áreas ou são as competências gerais as que permitem a articulação horizontal entre as áreas? Ainda: As competências específicas [das áreas] não são as que permitem a articulação horizontal entre os componentes de uma mesma área?

Proposta/Solicitação 2.3

Conferir a escrita certa.

Excerto 2.4

> Na sequência, cada componente da área igualmente apresenta seus princípios, pressupostos e enfoques para a formação integral dos estudantes, e explicita as **competências específicas do componente curricular para o Ensino Fundamental**[2], que são desdobramentos das competências da área.

Observação 2.4

Nesta parte do texto, diferente da introdução se introduzem as "competências específicas por componente", como **desdobramento** das competências [específicas] por área.

Proposta/Solicitação 2.4

Alinhar o texto/explicação sobre a relação entre os diferentes "operadores curriculares".

Excerto 2.5

Finalmente, são apresentados os quadros com as **habilidades (objetivos de aprendizagem)** de cada ano. Essas habilidades (objetivos de aprendizagem) estão organizadas segundo **unidades temáticas** e seus respectivos **objetos de conhecimento**. Esse modo de organização pretende, por um lado, explicitar a proposta de progressão das aprendizagens nessas diferentes unidades e, por outro, apresentar elementos que favoreçam a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas.

Observação 2.5

Da mesma forma que chamei a atenção sobre o tema no texto anterior, chamo neste. Não é possível utilizar "operadores curriculares" como "unidades temáticas" e "objetos de conhecimento" e não os explicar/descrever de forma detalhada.

Proposta/Solicitação 2.5

Explicar de forma detalhada, com exemplo, os operadores curriculares estruturantes da organização da BNCC.

Não usar o "operador" Habilidade. Usar exclusivamente "objetivos de aprendizagem".

4.3 A ÁREA DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Excerto 3.1

> permite, no trato com o conhecimento, articulá-la à área de Linguagens. Entre as convergências com os demais componentes dessa área, destacam-se os seguintes pressupostos comuns: a) ampliar as possibilidades de uso das práticas de linguagens; b) conhecer a organização interna dessas práticas; c) compreender o enraizamento sociocultural das práticas de linguagens e o modo como elas estruturam as relações humanas.

Observação 3.1

Salientar que as práticas de linguagem "são expressão de subjetividade e produzem modos de subjetivação".

Proposta 3.1

Substituir o último item pelo seguinte:

"c) compreender as práticas de linguagem em seu enraizamento sociocultural, como expressão de subjetividade e modos de subjetivação";

Excerto 3.2

> Essa divisão é necessária para a aprendizagem desde que não se perca a visão de área. Os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem de cada componente curricular integram-se na Base em função da área.

Observação 3.2

A afirmação acima não se vê refletida em outras partes do documento. As competências específicas da área. Por exemplo, no texto específico do componente Educação Física quando se explicitam (através do quadro/tabela cruzada) a relação entre as competências específicas do componente com as competências gerais e não com as competências específicas da área. É dizer, não se é coerente com o afirmado na descrição da área.

Proposta/Solicitação 3.2

Alinhar os textos nas diferentes descrições de sua estrutura e relação entre as partes.

Excerto 3.3

> 6. Respeitar e preservar as diferentes linguagens, utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização.

Observação 3.3

Nas versões anteriores da BNCC se optou em falar de “práticas de linguagem” e não diretamente de linguagens. Essa escolha foi ainda anterior, quando da elaboração de um documento prévio à própria base, e teve como fundamento a ideia que o que deveria ser privilegiado na escola era trabalho com as práticas de linguagem (narrar fatos, escrever informes, tocar instrumentos, fazer registros fotográficos, pintar quadros, produzir coreografias etc.) e não apenas o estudo das formas de linguagem. Não se tratou, contudo, de um uso antagônico desses termos e sim complementar, procurando ser mais claro na comunicação das “aprendizagens pretendidas”.

No excerto acima, por exemplo, seria muito mais conveniente/preciso usar “práticas de linguagem” que “linguagem”, quando pensamos que os alunos têm que apreender a “respeitar e preservar” a forma que grupos sociais dançam, desenham, fazem poesia ou mesmo utilizam o idioma...

Proposta 3.3

a) Modificar a redação da competência específica

“Respeitar e preservar as diferentes práticas de linguagens, utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização”...

b) Incorporar a expressão “práticas de linguagens” como “sinônimo” de “linguagens” no texto e utilizá-la quando ajude a comunicar de forma mais precisa o que se está descrevendo. Recupero a seguir um fragmento da 2ª versão onde o uso alternativo fica claro.

— **A ÁREA DE LINGUAGENS**

As relações pessoais e institucionais e a participação na vida em sociedade se dão pelas práticas de linguagem. É por meio dessas práticas que os sujeitos (inter)agem no mundo e constroem significados coletivos. As práticas de linguagem permitem a construção de referências e entendimentos comuns para a vida em sociedade e abrem possibilidades de expandir o mundo em que se vive, ampliando os modos de atuação e de relacionar-se.

A utilização do termo linguagens, no plural, aponta para a abrangência do aprendizado na área de conhecimento, que recobre a linguagem verbal, musical, visual e corporal, e para a integração desses recursos expressivos na participação na vida social. O termo abrange também diferentes formas de experiências: estéticas, sensoriais, sensíveis, corporais, sonoras, cinestésicas, imagéticas, performativas.

Cada prática de linguagem propicia ao sujeito uma dimensão de conhecimentos à qual ele não teria acesso de outro modo. Interagir em diversas línguas, manifestações artísticas e práticas corporais gera um tipo específico de conhecimento, possibilitando perceber o mundo e a si próprio/a de um modo singular.

Cada prática de linguagem propicia ao sujeito uma dimensão de conhecimentos à qual ele não teria acesso de outro modo. Interagir em diversas línguas, manifestações artísticas e práticas corporais gera um tipo específico de conhecimento, possibilitando perceber o mundo e a si próprio/a de um modo singular.

Se, por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, podem gerar discriminação e conflitos, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade. Tendo em vista o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem, a atuação confiante dos sujeitos nessas práticas demanda oportunidades de participar delas, conhecer como se estruturam e compreender como interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva.

Ao longo da Educação Básica, a área de Linguagens deve propiciar aos/às estudantes aprendizagens relativas à expansão das possibilidades de uso das práticas de linguagem, com vistas a ampliar suas capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais e estruturam as relações humanas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a área de Linguagens reúne os componentes Arte, Educação Física e Língua Portuguesa. A partir do 6º ano, a área inclui o componente Língua Estrangeira Moderna.

Fragmento da BNCC 2ª versão (2016, p. 87 e 88)

4.3.3. EDUCAÇÃO FÍSICA

Excerto 4.1

A Educação Física é entendida como um conjunto de manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos por meio da gestualidade e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nas aulas, tais práticas devem ser abordadas como um fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando a construção e a reconstrução de um conjunto de conhecimentos que permitam a participação dos estudantes de forma confiante e autoral na sociedade, bem como a ampliação dos recursos para o cuidado de si e dos outros.

Observação 4.1

A primeira frase é incorreta por dois motivos:

a) A EF não é o conjunto de... e sim uma disciplina escolar que aborda ou estuda o conjunto de...

b) A descrição do "conjunto" não é claro ("patrimônio cultural da humanidade" fico solto).

Proposta 4.1

Alternativa de redação por ordem de minha preferência:

a) A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade.

b) A Educação Física é o componente curricular que propicia a aprendizagem das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social.

Excerto 4.2

As **práticas corporais** são textos culturais passíveis de leitura e produção. Este modo de entender a Educação Física permite, no trato com o conhecimento, articulá-la à área de Linguagens, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes, conforme reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013). Na BNCC,

Observação 4.2

A ideia ficou um tanto solta. A mesma explicação está na apresentação da área. Será que é necessário mantê-la?

Proposta 4.2

Arrumar o parágrafo. Retirar a frase destacada.

Tópico 4.3

A denominação de “unidades temáticas” e “objetos de conhecimentos” da EF, não é compreensível imediatamente... soa estranho.

Proposta 4.3

Esse ponto, no conjunto da BNCC, como já solicitado anteriormente, necessita ser melhor explicado.

Excerto 4.4

As ginásticas de conscientização corporal[5] se vinculam aos exercícios para a solução de problemas físicos e posturais. Hoje esse conceito reúne práticas que empregam movimentos suaves e situações de aparente imobilidade, tal como a recorrência a posturas ou a conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo, como consequência da concentração nas sensações somáticas produzidas por essas ações.

Observação 4.4

Vincular essas práticas apenas à “solução de problemas físicos e posturais” é reduzi-las ao extremo.

Proposta 4.4

Nova redação

As ginásticas de conscientização corporal[10] reúnem práticas que empregam movimentos suaves e situações de aparente imobilidade, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo, o equilíbrio tônico e/ou propiciar meditação. Algumas das modalidades que constituem este grupo tem em sua origem em práticas corporais milenares da cultura oriental, enquanto outras em técnicas de exercitação corporal vinculadas à expressão, o teatro e à dança ou ao campo terapêutico no ocidente.

Excerto 4.5

A unidade temática **Lutas** focaliza as disputas corporais entre um ou mais participantes que empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário como fim.

[10] Essas práticas podem ser denominadas de diferentes formas, entre outras: alternativas, introjetivas, introspectivas, suaves. Exemplos: biodança, bioenergética, eutonia, antiginástica, método feldenkrais, yoga, tai chi chuan, liang gong/ginástica chinesa.

Observação 4.5

A definição/caracterização das Lutas perdeu uma parte da definição inicial. Dado que a definição fica mais pobre com a parte excluída recomendo complementar a definição.

Proposta 4.5

Nova redação

[...] focaliza as disputas corporais entre um ou mais participantes, empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa, dirigidas ao corpo do adversário, como fim. Nesse agrupamento, há uma grande quantidade de formas de práticas, quando considerada sua origem, uso ou grau de institucionalização, o que permite diferenciá-las em artes marciais (ex. kung fu), modalidades esportivas de combate (ex. luta greco-romana), lutas tradicionais (ex. huka-huka), sistemas de defesa pessoal (ex. kravmagá), entre outros.

Tópico 4.6

No final das descrições das Práticas Corporais na 2ª versão da BNCC há uma explicação referida à importância dos alunos do ensino fundamental experimentarem práticas corporais no meio líquido na escola. Essa explicação surgiu de demandas específicas de leitores críticos[11] e de contribuições registradas no portal.

Proposta/Solicitação 4.6

(Re)incorporar o conteúdo do parágrafo a seguir.

> Ainda que não tenham sido apresentadas como uma das práticas corporais organizadoras da Educação Física na BNCC, é importante sublinhar a necessidade e a pertinência dos/as estudantes do país terem a oportunidade de experimentar práticas corporais no meio líquido, dado seu inegável valor para a segurança pessoal e seu potencial de fruição durante o lazer. Essa afirmação não se vincula apenas à ideia de vivenciar e/ou aprender, por exemplo, os esportes aquáticos, em especial a natação em seus quatro estilos competitivos, e, sim, à de experimentar "atividades aquáticas". São, portanto, práticas centradas na ambientação dos/as estudantes ao meio líquido que permitem aprender, entre outros movimentos básicos, o controle da respiração, a flutuação em equilíbrio, a imersão e os deslocamentos na água.

[11] Conferir, pelo menos, os pareceres de Ricardo Rezer e Rodolfo Rozengardt http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos

Excerto 4.7

Em todas as unidades, é importante salientar que se parte da compreensão que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que não possa ser convertido em finalidade da Educação Física na escola. Isso significa dizer que ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou praticar atividades de aventura, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e significados que lhes são atribuídas.

Observação 4.7

Na 2ª Versão da BNCC, no final do parágrafo acima, uma frase enfatizava a aprendizagem na Educação Física como elemento central de sua organização, em contraste a concepções de senso comum que dão um caráter recreativo a este tempo/espaço no currículo. A exclusão dessa frase é uma perda importante.

Proposta 4.7

Acrescentar após do último ponto do parágrafo acima a seguinte frase: "Considerando que os objetivos da escola são alcançados por meio das aprendizagens, mesmo que valorizada durante as aulas, a dimensão lúdica não pode ser transformada na meta do componente".

Excerto 4.8

Análise e Compreensão: esta dimensão está associada ao conhecimento conceitual (*saber sobre*) que articula os conceitos necessários para entender as características e funcionamento das práticas corporais no âmbito interno. Essa dimensão reúne conhecimentos como, por exemplo, a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física e também se refere ao conhecimento conceitual, mas diferentemente

Observação 4.8

Inicialmente esta "dimensão de conhecimento" eram duas. Nesta versão foram reunidas apenas em uma. A definição fico confusa e perdeu a capacidade de diferenciar com clareza ambas dimensões que, ainda sendo próximas, são diferentes.

Proposta 4.8

Dada que sua separação ajuda a expressar com mais precisão "aprendizagens pretendidas" de diferente ordem sou da posição de que elas sejam restabelecidas em sua formulação original. Contudo, a segunda dessas dimensões, atualmente denominada de "Compreensão" poderia passar a ser denominada de "Contextualização" permitindo uma diferença mais clara com a denominada de "Análise". Dessa forma se reestabeleceria claramente a diferença entre a "contextualização sociocultural" da prática corporal da sua "análise da lógica interna".

De fato, ao retirar a dimensão da "Compreensão/contextualização" vários objetivos de aprendizagens importantes vinculados à mesma foram "esquecidos" no novo arranjo da BNCC. Conferir a seguir.

Excerto 4.9: Quadro “Resumo”

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento			
	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos)	6º e 7º anos	8º e 9º anos)
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena	Brincadeiras e jogos populares do mundo e jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca, precisão e invasão	Esportes de campo e taco, rede/parede e invasão	Esportes de marca, precisão, invasão e técnico combinatório	Esportes rede/parede, campo e taco, invasão e combate
Ginásticas	Elementos Básicos da Ginástica e Ginástica de Demonstração	Ginástica de Demonstração	Ginástica de Condicionamento Físico	Ginástica de Condicionamento Físico Ginástica de Conscientização Corporal
Danças	Danças da cultura local e do Estado	Danças do Brasil, do mundo e de matriz africana e indígena	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional	Lutas brasileiras	Lutas mundiais
Práticas corporais de aventura			Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Observação 4.9

Entendo que a descrição “sintética” dos “objetos de conhecimento” pode transmitir para os professores uma ideia demasiadamente simples da proposta da BNCC, dificultando, mais que ajudando a compreender o papel do componente em cada ciclo. O problema já tinha sido advertido ainda com uma versão do quadro mais abstrata incluído na 2ª versão.

Proposta 4.9

Excluir ou quadro.

Tópico 4.10

Exclusão das explicações sobre a organização dos objetivos por ciclos na 3ª v da BNCC.

Observação 4.10

Nos documentos analisados se observou a retirada da explicação sobre a organização dos objetivos de aprendizagens por ciclos da Educação Física, bem como orientações sobre a interpretação da proposta. As explicações presentes na 2ª versão foram produto da escuta atenta das pessoas que leram a 1ª versão e demandaram novas informações para uma melhor interpretação. A falta dessas explicações em nada ajudará a uma melhor interpretação da BNCC.

Proposta 4.10

Retomar as explicações centrais do tópico “A organização dos objetivos em ciclos” da 2ª versão.

Excerto 4.11

Quadro de Competências especificas do componente

Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental	Competências Gerais		
	SOC	COG	COM
1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual		X	X
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo		X	X
3. Considerar as práticas corporais como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social	X		X
4. Refletir criticamente sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença	X	X	
5. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e analisar criticamente os modelos disseminados na mídia e evitando posturas consumistas e preconceituosas	X	X	X
6. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes	X	X	
7. Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam	X		X
8. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião	X	X	X
9. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde	X		X
10. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário	X	X	X
11. Utilizar, desfrutar e apreciar de diferentes brincadeiras e jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo	X		X

Observação 4.11a

As competências específicas da EF (Há um erro no título do quadro) estão relacionadas com as "Competências gerais" e não com as "Competências Específicas" da área de Linguagem. Como fica essa relação? Pela descrição apresentada na área (texto 4.3) as Competências específicas do componente deveriam ser relacionadas com as Competências específicas da área.

Proposta 4.11a

Alinhar o quadro com o descrito sobre essa relação no resto do documento.

Observação (ainda sobre o quadro) 4.11b

A sequência de Competências Específicas não segue uma ordem lógica.

Proposta 4.11b

Recomendo alterar a ordem da apresentação das competências específicas da EF. Iniciando com aquelas vinculadas com os "saberes corporais" (mais específicos do componente) em direção a aqueles mais próximos a outros componentes curriculares.

. Utilizar, desfrutar e apreciar de diferentes brincadeiras e jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo
Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde
Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo
Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam
Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes
Considerar as práticas corporais como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social
Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual
Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião
. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário
Refletir criticamente sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença
Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e analisar criticamente os modelos disseminados na mídia e evitando posturas consumistas e preconceituosas

4.3.3.1 A aprendizagem de Educação Física nos Anos Iniciais

Comentários gerais sobre a formulação dos objetivos de aprendizagens.

Em linhas gerais, me parece conveniente a diminuição do número de objetivos de aprendizagem, reunindo 2 ou mais em um só, quando possível. Contudo, também entendo que essa diminuição no número de objetivos não pode ser obtida a custo da qualidade em quesitos como: clareza, precisão e adequação conceitual. Dessa forma, os objetivos não podem, sob nenhuma justificativa perder a capacidade de expressar com precisão as "aprendizagens pretendidas" sobre uma determinada prática corporal (Unidade Temática) numa determinada idade/série, apenas para ter menos objetivos. Nessa linha, foram lidos o conjunto dos objetivos reformulados na 3ª versão da base.

Antes de detalhar a análise realizada, é importante dizer que praticamente todos os objetivos vinculados ao "fruir" foram incluídos, sem perdas, no objetivo vinculado com o "experimentar". Dessa forma, foi um movimento positivo.

Porém, no caso da UT "Esportes" é um pouco diferente. Entendo que nessa prática corporal é uma perda a transferência apenas a expressão "fruir" do objetivo, porque se exclui a expressão que reforça a ideia de que a fruição da experiência do esporte deveria ser alentada a partir da dimensão do "trabalho coletivo e do protagonismo" do aluno, frente a outras dimensões, por exemplo, o êxito na contenda esportiva (disfrutar apenas quando se tem sucesso) tão comum nessa prática. A "redução" do número de objetivo, que parece explicar a retirada da expressão, enfraquece uma mensagem que entendo deveria ser preservada nos objetivos dessa prática.

ENSINO FUNDAMENTAL - 1º, 2º E 3º ANOS

ESPORTES

Excerto 4.12

(EF01EF08-12r) Experimentar e fruir os elementos comuns das categorias de esportes de marca, precisão e invasão reconhecendo a diversidade de modalidades presente em cada categoria.

> (EF01EF10r) Discutir a importância da observação das normas e regras dos esportes que asseguram a integridade própria e a dos demais participantes de forma respeitosa e sem preconceitos, com ênfase naqueles relacionados ao desempenho.

Observação 4.12

Nota-se que, como no caso da UT Brincadeiras e Jogos, buscou-se reduzir o número de objetivos reunindo alguns. No entanto, a diferença dessa UT, nesta o deslocamento do "verbo" dificulta a compreensão do objetivo. "Fruir os elementos comum" não faz sentido. O que se disfruta é o do jogo em sua manifestação global.

Outro problema é que, na classificação de esporte utilizada, "categoria" não é sinônimo de "tipo". O que criaria uma inconsistência teórica.

Proposta 4.12

Experimentar e reconhecer os elementos comuns [1] de diversos tipos de esportes com ênfase nos de marca[2], precisão [3] e invasão[4] e recriar sua forma de prática.

Fruir da prática de diversos tipos de esportes, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Excerto 4.13

> (EF01EF10r) Discutir a importância da observação das normas e regras dos esportes que asseguram a integridade própria e a dos demais participantes de forma respeitosa e sem preconceitos, com ênfase naqueles relacionados ao desempenho.

Observação 4.13

A forma da redação limita a "forma respeitosa" se limita à discussão, e não ao "trato" (como conjunto de comportamentos em aula) que o objetivo original apresentava.

Proposta 4.13

Discutir a importância de observar as normas e regras dos esportes que asseguram a integridade própria e a dos demais participantes e de tratar de forma respeitosa e sem preconceitos os colegas (ênfase na problematização dos preconceitos de desempenho corporal).

Excerto 4.14

> (EF01EF11-13r) Recriar e experimentar as possibilidades de prática dos esportes de marca, precisão e invasão na escola e fora dela, a partir da identificação dos elementos comuns dessas modalidades.

Observação 4.14

Dado que os objetivos estão entrelaçados, ao modificar os primeiros é necessário adequar o último. Além disso, é importante manter um certo paralelismo entre objetivos similares de diferentes UT.

Proposta 4.14

Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática dos esportes aprendidos nas aulas em outros momentos e espaços

Tópico 4.15

Esporte

Observação 4.15

Dada a proposta de reescrita, estariam faltando objetivos vinculados à compreensão/contextualização sociocultural e do planejamento e uso de estratégias para aprender a aprender.

Proposta 4.15

Reconhecer a diversidade de modalidades esportivas e as formas de práticas presentes no contexto comunitário e regional.

Planejar e utilizar estratégias básicas para a realização dos esportes experimentados

GINÁSTICAS

Excerto 4.16

(EF01EF14-15r) Experimentar e fruir diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica de demonstração (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), de forma individual e em pequenos grupos, garantindo procedimentos de segurança.

Observação 4.16

O objetivo não é claro. Não fica claro a menção “da ginástica” e “da ginástica de demonstração”. Trata-se de “duas” ginasticas? “Garantir”, é definido como “responsabilizar-se por, abonar, afiançar”, um tanto acima do que pode ser exigido a um aluno dessa idade.

Proposta 4.16

Experimentar e fruir diferentes elementos básicos das ginásticas de demonstração (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), de forma individual e em pequenos grupos, observando procedimentos de segurança.

Excerto 4.17

(EF01EF16r) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica de demonstração.

Observação 4.17

Não se termina de entender a menção “da ginástica” e “da ginástica de demonstração”. Não é coerente com a descrição da UT. Caso se considere que elementos básicos das ginásticas não são contemplados pela denominação “demonstração” sugere-se ampliar a designação, agregando um termo complementar. Por exemplo “ginástica geral e de demonstração”.

Proposta 4.17

Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos das ginásticas de demonstração.

Ou, caso se adeque a denominação:

Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica geral e de demonstração.

Excerto 4.18

(EF01EF18r) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica de demonstração.

Observação 4.18

Idem anterior

Proposta 4.18

Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as características dos elementos básicos da ginástica [geral e][12] de demonstração.

DANÇAS

Excerto 4.19

(EF01EF23-26-27) Colaborar na proposição e na produção de alternativas, individuais ou em grupos, para praticar os elementos constitutivos das danças da cultura local e estadual em outros momentos escolares, reconhecendo e valorizando os diferentes sentidos e significados dessas danças.

Observação 4.19

A expressão "praticar os elementos constitutivos das danças" não tem muito sentido, no momento que o propósito da dimensão dos objetivos vinculada ao "protagonismo comunitário" se justifica com a prática global. É compreensível a dificuldade de formular uma expressão adequada já que dança não comporta verbos como praticar ou realizar danças.

Ainda, a segunda parte desse objetivo se refere à dimensão dos objetivos vinculada à compreensão/contextualização sociocultural das práticas culturais. Da forma redigida, parece que o reconhecer e valorizar os diferentes sentidos e significados das danças se vincula à dimensão do "protagonismo social", o que é correto, mas não suficiente. A expectativa é que o aluno aprenda sobre essa dimensão ao tratar da prática em seu conjunto, de forma integrada ao conjunto das demais dimensões.

Proposta 4.19

Colaborar na proposição e na produção de alternativas, individuais ou em grupo, para praticar as danças aprendidas nas aulas em outros momentos escolares.

Reconhecer e valorizar os diferentes sentidos e significados que diferentes grupos sociais atribuem as danças da cultura local e estadual (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas).

[12] A manutenção ou não, depende de escolha anterior e comum a UT.

ENSINO FUNDAMENTAL - 4º e 5º ANOS

BRINCADEIRAS E JOGOS

Excerto 4.20

(EF04EF01-02-06r) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil, incluindo aqueles originários das culturas indígena e afro-brasileira, valorizando a importância desse patrimônio lúdico.

Observação 4.20

Faltou uma dimensão importante vinculada à recriação dessa prática corporal.

Proposta 4.20

Experimentar, recriar e fruir brincadeiras e jogos populares e tradicionais de todas as regiões do Brasil, incluindo aquelas originários das culturas indígenas e afro-brasileira, valorizando a importância desse patrimônio lúdico.

Excerto 4.21

(EF04EF03-04r) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil, das culturas indígena e afro-brasileira, incluindo a população alvo da Educação Especial.

Observação 4.21

Entendo que a expressão "população alvo da Educação Especial" está carregada de certo eufemismo. Também o uso do termo "aluno", leva a pensar que se trata de um objetivo de ensino e não de aprendizagem. Além disso, agregaria qualificativo(s) à "participação" para reforçar o sentido de aprender a jogar junto, apreciando o equilíbrio nas possibilidades de sucesso como uma condição valiosa do bom jogo.

Proposta 4.21

Planejar e utilizar estratégias que possibilitem a atuação efetiva e segura de todos os colegas nas brincadeiras e jogos, incluindo participantes com deficiência.

Planejar e utilizar estratégias que possibilitem a atuação efetiva[13] e segura de todos os colegas nas brincadeiras e jogos, incluindo participantes com deficiência, reais e/ou figurados.

ESPORTE

Excerto 4.22

(EF04EF09-10-13r) Experimentar e fruir os elementos comuns das categorias de esportes de campo-e-taco, rede/parede e invasão, identificando esses elementos.

Observação 4.22

[13] Poderia ser profícua ou rica.

Entendo que não se “fruem” os elementos comuns... Frui-se da experiência de jogar. É verdade que formular dois objetivos neste caso os deixa muito próximos, contudo, entendo mais preciso. Além disso, a formulação de dois objetivos permite sinalizar a dimensão atitudinal do fruir que se pretende que o aluno apreenda, que por não ser espontânea, necessita ser ensinada: o trabalho coletivo e o protagonismo pessoal.

Proposta 4.23

Experimentar os elementos comuns de diversos tipos de esportes, com ênfase nos de campo-e-taco[5], rede/parede[6] e invasão.

Fruir os diversos tipos de esportes experimentados, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

Excerto 4.24

(EF04EF12r) Identificar situações de injustiça e preconceito e propor alternativas para superação das mesmas durante a realização da prática esportiva, com ênfase naquelas vivenciadas pela população alvo da Educação Especial.

Observação 4.24

Idem anterior em relação à denominação “população alvo da Educação Especial”.

Proposta 4.24

Identificar situações de injustiça e preconceito durante a realização da prática esportiva e propor alternativas para superação das mesmas, com ênfase naquelas vivenciadas por pessoas com deficiência.

Tópico 4.25

Esporte

Observação 4.25

Falta um objetivo vinculado à dimensão do “protagonismo social”, expectativa básica desses anos escolares.

Proposta 4.25

Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar, fora do horário escolar, os diferentes tipos de esportes aprendidos nas aulas.

GINASTICAS

Excerto 4.26

(EF04EF21r) Identificar situações de injustiça e preconceito e propor alternativas para superação das mesmas durante a prática da ginástica de demonstração entre os alunos, com ênfase nas problemáticas vividas pela população alvo da Educação Especial.

Observação 4.26

Idem anterior em relação à denominação “população alvo da Educação Especial”.

Proposta 4.26

[...] vivenciadas por pessoas com deficiência.

Excerto 4.27

(EF04EF25-31r) Experimentar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena, valorizando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.

Observação 4.27

Apenas acresceria o verbo “recriar” ao objetivo, para enfatizar a dimensão criativa do processo de apropriação da prática corporal

Proposta 4.27

Experimentar, recriar e fruir [...]

Excerto 4.28

(EF04EF29) Identificar situações de injustiça e preconceito e propor alternativas para superação das mesmas durante a prática das danças, com ênfase nas problemáticas vividas pela população alvo da Educação Especial..

Observação 4.28

Idem anterior em relação à denominação “população alvo da Educação Especial”.

Proposta 4.28

[...] vivenciadas por pessoas com deficiência.

Excerto 4.29

(EF04EF26-32) Propor e produzir alternativas para praticar, na escola e fora dela, de diferentes danças populares pertencentes à cultura do Brasil e do mundo.

Observação 4.29

Sobra a preposição “de” destacada.

Proposta 4.29

Corrigir: “[...] para praticar, na escola e fora dela, diferentes danças [...]”.

ANOS FINAIS

Tópico 4.30

4.3.3.2 [A aprendizagem de Educação Física nos Anos Finais]

Observação 4.30

Entendo que a descrição do processo de escolarização da etapa, como as caracterizações do componente e os alunos nos Anos Finais são totalmente insuficiente.

Proposta/Solicitação 4.30

Dada a importância que as concepções sobre essas dimensões têm na definição dos objetivos de aprendizagem, estas devem ganhar uma descrição adequada. Desenvolver o tópico.

ENSINO FUNDAMENTAL - 6º e 7º ANOS

BRINCADEIRAS E JOGOS

Não estou convencido de que estender a UT "Brincadeiras e Jogos" para o 6º e 7º ano seja necessário na proposta da BNCC. Deixaria essa possibilidade para os estados e municípios, ou ainda para as escolas.

Ainda assim, caso se decida manter, os objetivos deveriam ganhar uma formulação similar aos objetivos da mesma UT de ciclos anteriores.

Excerto 4.31

(Novo) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do mundo e jogos eletrônicos.

Observação 4.31

A formulação dos objetivos deveria similar (paralela) com os objetivos de ciclos anteriores.

Proposta 4.31

Experimentar, recriar e fruir brincadeiras e jogos populares e tradicionais do mundo, valorizando a importância desse patrimônio lúdico.

Tópico 4.32

Brincadeiras e jogos

Observação 4.32

Faltam objetivos que explicitem as dimensões "análise e compreensão" e de "protagonismo social".

Proposta 4.32

Reconhecer as características das brincadeiras e jogos populares e tradicionais do mundo, valorizando os sentidos e significados atribuídos por diferentes grupos sociais.

Propor e reconstruir brincadeiras e jogos populares e tradicionais do mundo, adequando-os aos espaços públicos disponíveis na comunidade.

ESPORTES

Excerto 4.33

(EF06EF01-03) Experimentar e fruir os elementos comuns dos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Observação 4.33

Diferente da etapa anterior (Anos Iniciais), nesta corresponde enfatizar o trabalho sobre as estruturas mais formais dos esportes. A redação do objetivo deve ser mais próxima do objetivo paralelo do 8º e 9º ano.

Proposta 4.33

Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatório, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Excerto 4.34

(EF06EF02-06r) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.

Observação 4.34

Na redação atual se indica o "tipo" de esporte (de marca...) o que não seria necessário, no momento que a escolha da escola é em função do potencial de uso social da prática e não produto da sua lógica interna, aspecto que sim está presente no objetivo anterior.

Proposta 4.34

Praticar um ou mais esportes oferecidos pela escola usando habilidades técnico-táticas de forma proficiente e respeitando as regras;

Tópico 4.35

Esportes

Observação 4.35

Nos objetivos propostos não se reconhece um que indique a necessidade de aprendizagens vinculadas com a compreensão/contextualização sociocultural da prática corporal.

Proposta 4.35

Reconhecer as transformações dos esportes, as possibilidades de recriá-los e as implicações na organização e na prática das suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).

GINÁSTICAS

Tópico 4.36

Ginástica de apresentação

Observação 4.36

A atual versão, diferente da anterior, excluiu desta UT objetivos de aprendizagens vinculados com a Ginástica de demonstração. Entendo isso uma perda, dado que neste ciclo é muito propício para o fechamento dos conhecimentos vinculados à dimensão "expressiva" e "criativa" da ginástica.

Proposta 4.36

Que os objetivos vinculados à Ginásticas de demonstração do 6º e 7º ano, presentes na 2ª versão da BNCC, sejam conservados na 3ª versão.

Excerto 4.37

(EF06EF20-21-22) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela prática desses diferentes exercícios.

Observação 4.37

Repete a palavra exercício.

Proposta 4.37

"[...] pela sua prática."

Tópico 4.38

Ginásticas de condicionamento físico

Observação 4.38

Nos objetivos propostos não se reconhece um que indique a necessidade de aprendizagens vinculadas com a compreensão/contextualização sociocultural da prática corporal.

Proposta 4.38

Reconhecer as mudanças históricas da prática das ginásticas de condicionamento físico e os sentidos e significados atribuídos pelos diferentes grupos sociais que as realizam.

DANÇAS

Excerto 4.39

(EF06EF36r) Planejar e utilizar estratégias para realizar elementos constitutivos das danças urbanas.

Observar 4.39

Entendo que a "realizar elementos constitutivos das [...]" é impressa. Lembrando que os elementos integram aspectos como o uso do espaço, o ritmo, passos, etc. A formulação sugerida abaixo, permite falar de "Planejar e utilizar estratégias para aprender ritmo... aprender o uso do espaço... aprender passos de dança".

Proposta 4.39

Planejar e utilizar estratégias para aprender os elementos constitutivos das danças.

LUTAS

Tópico 4.40

Lutas

Observação 4.40

Nos objetivos propostos não se reconhece um que indique a necessidade de aprendizagens vinculadas com a compreensão/contextualização sociocultural da prática corporal.

Proposta 4.40

Reconhecer as transformações históricas das lutas da cultura brasileira e diferentes sentidos e significados atribuídos pelos seus praticantes.

ENSINO FUNDAMENTAL - 8º e 9º ANOS

ESPORTE

Excerto 4.41

(EF08EF01-03) Experimentar e fruir os esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Observação 4.41

Na 2ª versão, os esportes de combate foram apontados como parte das práticas corporais a serem experimentada neste ciclo. Sugiro manter esse tipo de esporte.

Proposta 4.41

Experimentar e fruir esportes de campo e taco, rede/parede, de combate e invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Excerto 4.42

(EF08EF02r) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.

Observação 4.42

Na redação atual se indica o "tipo" de esporte (de rede...) o que não seria necessário, no momento que a escolha da escola é em função do potencial de uso social da prática e não produto da sua lógica interna, aspecto que sim está presente no objetivo anterior.

Além disso, falta uma descrição do nível de aprendizagem a alcançar que o diferencie do nível do ciclo anterior.

Proposta 4.42

Praticar um ou mais esportes oferecidos pela escola respeitando as regras e usando habilidades técnico-táticas de forma proficiente e combinações táticas e sistemas de jogo de forma elementar;

Excerto 4.43

(EF08EF04r) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.

Observação 4.43

Na redação atual se indica o "tipo" de esporte (de rede...) o que não seria necessário, no memento que a escolha da escola é em função do potencial de uso social da prática e não produto da sua lógica interna, aspecto que sim está presente no objetivo anterior.

Proposta 4.43

Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos (individuais e coletivos) das modalidades experimentadas como daquelas oferecidas pela escola para praticar de forma específica.

Excerto 4.44

(EF08EF06-07) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.

Observação 4.44

Entendo que o objetivo ficou extenso e algo carregado. Poderia não detalhar a categoria de classificação.

Proposta 4.44

Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas e diferenciar os tipos de esportes com base em critérios de lógica interna.

Tópico 4.45

Ginásticas de condicionamento físico

Observação 4.45

Faltou entre os objetivos um, pelo menos, que indique a necessidade do aluno aprender a se posicionar de forma respeitosa em relação as diferenças de performance e forma corporal que ficam particularmente em evidencia em práticas coletivas de exercícios físicos.

Proposta 4.45

Reconhecer a importância da prática de exercícios físicos ser adequada às singularidades dos sujeitos e tratar de forma respeitosa e sem preconceitos os praticantes com diferentes níveis de desempenho corporal e/ou características corporais.

Tópico 4.46

Ginásticas de condicionamento físico

Observação 4.46

Falta de um objetivo que marque claramente a necessidade dos alunos a mobilizarem conhecimentos para posicionar-se e decidir sobre o consumo ou não de produtos vinculadas com modificações corporais (emagrecimento e/ou desenvolvimento da massa corporal), cada vez mais comuns nos espaços em que se realizam práticas corporais. Assim como, de práticas potencialmente nocivas para a saúde.

Proposta 4.46

Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.

LUTAS

Excerto 4.47

(Novo) Classificar as lutas esportivas como de curta (por exemplo, judô e greco romana), média (por exemplo, taekwondo e boxe) e longa (por exemplo, esgrima) distância, diferenciando-as das não esportivas.

Observação 4.47

Ainda sendo um conhecimento importante a formulação do objetivo e sua especificidade destoa do conjunto de objetivos da proposta. Além disso é importante abrir a possibilidades que outros critérios de lógica interna possam ser utilizados para leituras das lutas.

Proposta 4.47

Reunir o objetivo de classificação com o seguinte objetivo:

(EF08EF23r) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.

Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas e diferenciando-as com base em critérios de lógica interna.

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

Excerto 4.48

(EF08EF36-37-39) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza (corrida de orientação, trilhas interpretativas, arborismo, mountain bike, rapel, tirolesa etc.), valorizando a própria segurança e integridade física, bem como a dos demais, e respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.

Observação 4.48

O objetivo formulado reúne elementos de três objetivos formulados na versão anterior, ficando longo e um tanto de difícil leitura.

Proposta 4.48

Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza (corrida de orientação, trilhas interpretativas, arborismo, mountain bike, rapel, tirolesa, etc), valorizando a segurança e integridade física própria e dos demais envolvidos, bem como respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.